



## **Sujeitos-professores e experiências com a escrita: memórias, angústias, marcas e implicações na tessitura da prática pedagógica**

Josiane A. de Paula Bartholomeu <sup>1</sup>  
Filomena Elaine Paiva Assolini <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Os pressupostos básicos nos quais esta pesquisa se ancora centram-se nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso (doravante AD) de matriz francesa pecheuxtiana, na Teoria Sócio-Histórica do Letramento, na Psicanálise freudo-laciana e nas Ciências da Educação, bem como em nossa experiência na carreira do magistério, na posição de coordenadora pedagógica, em que nos deparamos com a constante angústia dos professores quando lhes é solicitado um texto escrito. Essa percepção instigou-nos à realização de uma pesquisa pela qual pretendemos saber como foi a relação dos sujeitos-professores com a escrita durante sua fase escolar, bem como se essa relação – conflituosa ou não – ecoa nos dizeres e fazeres de sua prática pedagógica. Os gestos interpretativos preliminares oriundos das análises das entrevistas permitem-nos assinalar as seguintes considerações: em seu percurso como estudantes, os professores não escreviam como possibilidade de criar, mas, sim, de reproduzir o já posto, ou seja, suas escritas eram esvaziadas de subjetividade em detrimento do logicamente estabilizado dentro da escola, impedindo que se tornassem autores de seus dizeres e de sua escrita. Quando instados a falar de escrita, há o um apagamento e uma substituição dessa pelo discurso da leitura, o que nos faz entender a condição de exílio da escrita dentro das práticas escolares. Percebemos que os professores não se sentem autor/izados a escrever, pois, dependendo do que e como escrevem, podem ser punidos e se tornarem transgressores, visto que ainda percorre dentro dos corredores escolares e da sociedade o imaginário de que professor sabe tudo e que não pode errar.

**Palavras-chave:** Escrita, experiências, memórias, Análise de discurso, Psicanálise

### **INTRODUÇÃO**

Os pressupostos básicos nos quais esta pesquisa se ancora alicerçam-se nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso (doravante AD) de matriz

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de pós-graduação em Educação da FFCLRP da Universidade de São Paulo, [josianebartholomeu@usp.br](mailto:josianebartholomeu@usp.br);

<sup>2</sup> Livre docente da FFCLRP da Universidade de São Paulo, [elainedoc@ffclrp.usp.br](mailto:elainedoc@ffclrp.usp.br);



francesa pecheuxiana, na Teoria Sócio-Histórica do Letramento, na Psicanálise freudolacaniana e nas Ciências da Educação, bem como em nossa experiência na carreira do magistério, na posição de coordenadora pedagógica, em que nos deparamos com a constante angústia dos professores quando lhes é solicitado um texto escrito. Essa percepção instigou-nos à realização de uma pesquisa na qual pretendemos saber como foi a relação dos sujeitos-professores com a escrita durante sua fase escolar, bem como se essa relação – conflituosa ou não – ecoa nos dizeres e fazeres de sua prática pedagógica.

Nosso interesse na relação com a escrita por parte dos professores surgiu no curso de mestrado, em que pesquisamos e entendemos que o discurso narrativo escrito é um instrumento com o qual o sujeito pode falar de si disfarçadamente, de seus sentimentos, emoções, frustrações, medos e angústias. No entanto, para o sujeito-professor perceber a materialização da subjetividade de seus alunos na narrativa escrita, sua prática deve estar descolada de modelos prontos e ilusoriamente acabados e cristalizados, cujo objetivo central é a reprodução e correção de normas ortográficas.

Conseguimos mostrar que, em condições favoráveis de produção, as atividades propostas sejam coerentes, criativas e desafiadoras, os sujeitos-estudantes deslocam-se e posicionam-se como Intérpretes-Historicizados (IH), ou seja, atribuem e produzem sentidos a partir de sua memória discursiva. Esse deslocamento, de reprodutores a produtores de sentido, ou seja, de IH, é condição fundamental para que os sujeitos-estudantes ocupem a posição de autores de suas produções. Mostramos também, que, ao promover atividades linguísticas fundamentadas teoricamente e baseadas em portadores de textos diferenciados e que proporcionam aos sujeitos-estudantes a aprendizagem de diferentes gêneros discursivos, é possível instigá-los a perguntas, relatos de experiências, exposição de suas dúvidas a respeito dos mais diversos assuntos e temas tratados em sala de aula e outras formulações, permitindo ocupar o lugar de sujeitos que se relacionam prazerosamente com o processo polissêmico de linguagem, contribuindo para que entendam a língua em seu funcionamento. É por meio de aberturas e rompimentos que reverbera o discurso narrativo como alternativa para que os sujeitos-estudantes “falem de si” e expressem sua subjetividade, condição basilar para que tenham vez e se façam ouvir em sala de aula, no contexto escolar e na sociedade.



Cumpramos ressaltar que a atividade pedagógica que possibilitou as narrativas foi desenvolvida e aplicada pela pesquisadora, tendo o professor na sala de aula como espectador.

Por meio de nossa dissertação de mestrado foi possível encontrar a ponta da meada e iniciamos uma tessitura na qual do primeiro “bordado” nasceu o segundo, cujas tramas necessitam de ressignificação. Dito de outro modo, compreendemos as questões do primeiro “bordado” que nos inquietavam, referentes ao falar de si no discurso narrativo escrito. Desse, novas inquietações relacionadas à escrita surgiram, especialmente relacionadas ao entendimento acerca de como esse instrumento é inserido, trabalhado e pensado nas práticas pedagógicas escolares contemporâneas de professores do ensino fundamental. O que pretendemos realizar neste trabalho de doutorado é dar continuidade às nossas investigações, realizadas no curso de mestrado, direcionando, agora, nossas reflexões às questões que envolvem a relação dos professores com a escrita e as implicações decorrentes dessas relações para suas práticas pedagógicas de leitura e escrita.

Para tramar esse novo “bordado”, recorreremos mais uma vez à AD de matriz francesa, especificamente com base nos postulados de Michel Pêcheux (1995, 1997, 2000). A escolha pela AD se justifica por essa articular três áreas do conhecimento (PÊCHEUX, 2004, 2008, 2010), quais sejam: a linguística, que se dedica a estudar os processos de enunciação, o materialismo histórico, que se volta às formações e transformações sociais ao longo da história e a teoria do discurso. Na Teoria Sócio-Histórica do Letramento encontramos especificamente os postulados sobre a autoria, nos quais se pontua que o autor está além do repetível, posicionando-se como (re)criador de sentidos. Com base nas Ciências da Educação dedicamo-nos a refletir sobre pesquisas que envolvem a educação escolar, as práticas pedagógicas, a formação inicial e continuada e a construção da identidade de docentes e a sociedade na qual essa educação é pensada e materializada. Todos esses saberes são atrelados e articulados pela Psicanálise freudo-lacaniana, que entende que trabalhamos não com indivíduos, mas sim com sujeitos desejantes, constituídos pela falta, pelo o(O)utro e controlados pelo inconsciente. Esses referenciais nos possibilitam discutir e analisar as problemáticas que envolvem o discurso, a escrita, a interpretação, o sujeito, a memória e suas práticas.



Entendemos que o referencial teórico-metodológico aqui urdido constitui um aparato diferenciado, posto que compreendemos o sujeito, a linguagem, a língua, o discurso, a escrita, a leitura, a autoria e as práticas pedagógicas escolares não a partir das supostas evidências, mas sim a partir da opacidade, da falha e da ambiguidade que lhes são inerentes, o que nos permite estranhar e desconfiar de toda e qualquer evidência de sentido.

Os gestos interpretativos preliminares oriundos das análises das entrevistas permitem-nos assinalar as seguintes considerações: em seu percurso como estudantes, os professores não escreviam como possibilidade de criar, mas sim de reproduzir o já posto, ou seja, suas escritas eram esvaziadas de subjetividade em detrimento ao logicamente estabilizado dentro da escola, impedindo que se tornassem autores de seus dizeres e de sua escrita. Quando instados a falar de escrita, há o um apagamento e uma substituição dessa pelo discurso da leitura, o que nos faz entender a condição de exílio da escrita dentro das práticas escolares. Percebemos que os professores não se sentem autor/izados a escrever, pois, dependendo do que e como escrevem, podem ser punidos e se tornarem transgressores, visto que ainda percorre dentro dos corredores escolares e da sociedade o imaginário de que professor sabe tudo e que não pode errar.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa está sendo realizada em duas escolas públicas de ensino fundamental da periferia de uma pequena cidade do interior paulista. Importante destacar que a pesquisadora não atua como coordenadora pedagógica nas escolas na qual a pesquisa será realizada (coordenadora pedagógica de uma escola de educação infantil). As escolas foram escolhidas pois são as únicas escolas que atendem crianças de 1º ao 5º ano em regime parcial. Uma se localiza na periferia da cidade e, a outra, no centro. Foram selecionados 10 professores dos anos iniciais do ensino fundamental que, por meio de uma entrevista semiestruturada, falaram a respeito de sua relação com a escrita em sua fase escolar, de sua prática pedagógica e a utilização de textos escritos em sala de aula. As entrevistas foram audiogravadas e, logo, transcritas para análise. A observação e a



anotação das aulas ministradas pelos docentes inscritos na pesquisa constituirão nosso *corpus*.

É importante destacar que, de acordo com a abordagem discursiva, podemos falar de *corpus* a partir de um recorte de dados, determinado pelas condições de produção.

As entrevistas foram coletadas pela pesquisadora em lugares brevemente determinados pelos entrevistados. Logo, serão devidamente transcritas e analisadas tendo como parâmetro as sequências discursivas, que funcionaram como Sequências Discursivas de Referência (SRD) (COURTINE, 2009, p. 108). Nessa entrevista, buscaremos compreender como, na trajetória escolar do professor – esse como sujeito-estudante –, relacionou-se com a escrita (se houve), com a aprendizagem do código em si. Destaquemos que, nesses recortes, serão analisadas as marcas linguísticas, sendo elas pistas, e, para atingi-las, é preciso teorizar (GINZBURG, 1989), ou seja, estabelecer possíveis relações entre os funcionamentos discursivos que remetem às formações ideológicas, referentes ao sujeito. Ressaltemos que essas marcas nos levam ao processo discursivo, sendo possível explicar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e as formações discursivas que remetem às formações ideológicas. As formações discursivas são os lugares da constituição do sentido e da identificação do sujeito, porém, esclarecemos que a relação que o sujeito estabelece com a formação discursiva dominante, ou seja, com a qual se identifica, e com outras que se atravessam é própria da história do sujeito e não existe antes dele.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As inquietações provocadas pelo comportamento angustiante dos professores em relação à escrita provocadas durante o curso de mestrado, em que investigamos se os sujeitos-estudantes dos anos iniciais falam de si por meio do discurso narrativo escrito, nos levaram a questionar o porquê desse sentimento. Assim, somadas a esta percepção, as inquietações aumentaram quando, refletindo sobre nossa prática enquanto coordenadora pedagógica, – na qual a solicitação de algo escrito pelos professores é prática comum – angústias, rejeição e negação eram reverberadas nos discursos dos professores, mas esses indícios nunca eram escutados. Portanto, por meio de nossas



observações e análises, foi possível perceber a dificuldade dos professores em escrever um singelo relatório a respeito de seus alunos, por exemplo, ou, ainda, no momento de dar uma devolutiva aos alunos referente à produção escrita. Essas percepções nos instigaram a investigar a relação de professores com a escrita, pois entendemos que dependendo de como essa relação foi constituída, poderá haver ressonâncias e impactos positivos ou negativos em suas práticas pedagógicas escolares. Isso posto, partimos do pressuposto segundo o qual as relações com a escrita, construídas no período escolar pelos professores, podem reverberar em suas práticas pedagógicas escolares, nos saberes educacionais e didático-pedagógicos, autoria e identidade profissional docente. Dessa forma, trazemos alguns recortes e análises da entrevista de um sujeito-professor que alicerça nossas colocações.

### ANÁLISE

Instado a relatar quais as práticas de leitura e escrita para a atuação profissional, assim responde: leitura? “Ah eu, eu, eu... fuço... **como que eu te falo... eu vou muito no google** pra ver as **atividades proposta de acordo com a aula que eu vou dar pra ver se ta batendo com os livro** que são mais recente que tem mais **atividade legal...eu vou...o livro geralmente é só pra.... pro uso simples** né, mas **eu vou interagindo mais com o google**, vou tirando da internet, né. O sujeito-professor inicia pontuando apenas a leitura, em nenhum momento se refere a escrita”. Repete várias vezes a palavra **eu**, que segundo Lacan (1998), nunca é uma repetição no sentido habitual de uma reprodução do idêntico, a repetição é o movimento que subentende a busca por um objeto, de uma coisa que está sempre situada além, por isso, impossível de atingir. Em outros termos, a repetição está sempre em busca de um sentido, de uma (res) significação. Em seguida, temos a sequência **como que eu te falo... eu vou muito no google** pra ver as **atividades proposta de acordo com a aula que eu vou dar pra ver se ta batendo com os livro** que são mais recente que tem mais **atividade legal...** no discurso do sujeito-professor reverbera um certo receio de que o que faz não é correto e isso direciona para as condições de produção do discurso. Ressaltamos e retomamos a questão das formações imaginárias que comanda a escolha das palavras. Dentro das formações imaginárias funcionam outros mecanismos que as sustentam: relações de força, relações de sentido e antecipação. As relações de sentido dizem respeito ao discurso que se relaciona com outros discursos, sendo, desse modo, um processo contínuo, sem começo e sem fim. O mecanismo de antecipação corresponde a



capacidade do sujeito em se colocar no lugar (ilusoriamente) de seu interlocutor, ouvindo suas próprias palavras.

Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem, esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte (ORLANDI, 2000, p. 39)

As relações de forças são o lugar de onde o sujeito fala, é constitutivo do que ele diz. A força vem da posição que ele ocupa. Se o sujeito fala a partir da posição de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de um aluno (ORLANDI, 2000). Assim, é pelo mecanismo de antecipação que sabemos como o sujeito-professor imagina o sujeito-pesquisador. Isso faz com que ele – o sujeito-professor – regule, organize e ajuste (antecipe) o seu dizer de acordo com o que idealiza que o ouvinte – sujeito-pesquisador – vai imaginar, pensar, julgar. Nessa direção, entendemos que ao enunciar **“como que eu te falo... eu vou muito no google pra ver as atividades proposta de acordo com a aula que eu vou dar pra ver se ta batendo com os livro que são mais recente que tem mais atividade legal...eu vou...o livro geralmente é só pra.... pro uso simples, né mas eu vou interagindo mais com o google”** o sujeito-professor parte do pressuposto de que corresponderia ao que imagina ser (in)correto no discurso pedagógico escolar (DPE), ou seja, pesquisar atividades no Google seria incorreto. No entanto, o que o sujeito-professor faz é buscar atividades que “complementam” as impostas pelo livro didático, busca por **atividade legal**. Essa ação indicia que o sujeito pesquisado se sente incomodado com a forma com que é imposto às atividades no livro, e essa inquietação o leva a buscar alternativas para a elaboração de suas aulas. Chamemos a atenção para o seguimento **o livro geralmente é só pra.... pro uso simples né, mas eu vou interagindo mais com o google**. Com o uso do adverbio só, o sujeito-professor se inscreve em uma FD que pressupõe a insuficiência do livro didático para o sucesso de sua aula **o livro geralmente é só pra.... pro uso simples**. Para que o ensino seja bom, recorre a outros recursos, no caso a internet, para construir boas práticas pedagógicas que contam como atividades legais. O sujeito-professor interage com **google**. Essa sequência ainda nos instiga a refletir sobre o uso das tecnologias na escola e pelo professor. Demo (2006) afirma que o acesso às tecnologias supõe sociedades mais avançadas, com possibilidades iguais e que o consumo de tais tecnologias não seja



privilégio somente da classe elitista. No entanto, pontua que são alternativas fundamentais em termos de ambientes de aprendizagem, enriquecendo sobremaneira o acesso e a produção de informações, são instrumentos de aprendizagem e não aprendizagem. Enfatiza que deve utilizá-la de modo eficiente e ético, encarando-a com criticidade, porque se de um lado nos oferece apoios importantes (transmissão e armazenamento de informação) por outro não quer dizer formação. Demo (2006) ainda afirma que, apesar de observarmos o excesso de circulação de informações, faz-se necessário levar o aluno a produzir (seu) conhecimento. Entendemos que esse produzir seria o deslocamento dos sentidos literais, ou seja, a partir de sua historicidade ter a liberdade de aprender atribuir sentidos que lhe são significativos.

Frisamos que o sujeito-professor não responde à pergunta em questão, qual seja: “práticas de leitura e escrita relacionadas a atuação profissional”, o que enuncia é como “planeja” suas aulas. Entendemos esse posicionamento como uma recusa de dizer sobre algo que deveria fazer parte de sua vida e não faz, silenciando e interditando o assunto. Essa discussão nos remete ao conceito de silêncio, concebido por Orlandi (2007) como a possibilidade do vir a ser do sentido, um discurso que fala com outras palavras, por meio de outras palavras. Interpretamos, portanto, o dito, o não-dito e o silêncio que estão sempre atrelados, tramando uma construção constante de significação. Desse modo, temos o silêncio como fundador – princípio de toda significação. Porém, o silêncio que se instaura nos dizeres do sujeito-professor não é o fundador, mas o silenciamento ou a política do silêncio que se define

(...) pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada (...) É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer. É nesse nível que funciona a “forclusão” do sentido, o silêncio constitutivo, ou seja, o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer (ORLANDI, 2007, p. 74-75).

O não-dizer do sujeito-professor indicia sua relação com a leitura e a escrita, que se fazem práticas fundamentais na constituição do sujeito-professor, mas quase ausentes no seu fazer.





Com base nas análises supracitadas, é pertinente destacar o trabalho da memória discursiva que não se apaga, mas continua reverberando e produzindo sentidos. Segundo nosso entendimento, não é possível investigarmos as práticas pedagógicas escolares com a escrita sem considerarmos como os professores se relacionam com a mesma.

O distanciamento e os entraves dos professores do ensino fundamental, segundo o que pudemos observar, a partir de nossa prática pedagógica escolar, constituem um problema que merece ser investigado, visto que a escrita é um importante instrumento da docência. Podemos afirmar que, de diferentes formas e em distintas situações, o professor vale-se da escrita tanto no dia a dia da sala de aula quanto fora dela. Entendemos, pois, que o exercício responsável da docência requer que professores saibam escrever, produzindo textos em diferentes gêneros textuais. Adicionalmente, ressaltamos que, a nosso ver, se o professor não se relacionar positivamente com a escrita, se esse profissional não consegue redigir um singelo relatório, não conseguirá transmitir aos alunos pelos quais é responsável a importância dessa prática cultural, a escrita. Esta pesquisa pode colaborar para problematizar a questão da escrita na história de vida dos professores e as práticas desenvolvidas por eles em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pautados no que expomos até o momento, visto que a pesquisa de doutorado está em andamento, percebemos que há um apagamento da escrita nas práticas escolares. Tal apagamento deve ser entendido como uma impossibilidade de o sujeito-professor se colocar responsável pelo que escreve, ou seja, como nos ensina Foucault (2006) a partir do momento em que os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores, na medida em que o autor se tornou passível de ser punido e os discursos tornaram-se transgressores, essa transgressão indica responsabilidade. Em outras palavras, o autor se torna responsável pelo que enuncia e pode ser agredido ou não de acordo com a posição que ocupa. O imaginário/ ilusão de que o professor sabe tudo e que não pode errar ou se enganar ainda percorre nas tramas da sociedade e, dessa forma, acreditamos que o inibe e o angustia no momento da escritura. Nessa direção, concordamos com Souza (2001) quando afirma que a inibição para com a escrita é, na verdade, consequência direta com a excessiva familiaridade com a língua. O professor é visto como aquele que é



reponsável em ensinar e trabalhar com a língua e, dessa forma ter um certo domínio e, quem domina ilusoriamente, não falha.

Não estamos defendendo neste trabalho a escrita “instrumentalizada” pela escola que, na maioria das vezes, comporta um viés reprodutório, ou seja, utilizada para repetir e reproduzir já-ditos, fechando espaços para que o sujeito rompa como “responsável pelo seu dizer”, impossibilitando que se constitua como sujeito da linguagem. Nessa linha, podemos afirmar que a escrita é utilizada como “veneno”, pois amarra o sujeito a uma estrutura no qual é silenciado e domesticado. Pensamos uma escrita que contribua para com o rompimento do silenciamento e para o deslocamento do sujeito – de reproduzir a criador. Uma escrita que beneficia o inconsciente pois “é estruturado como uma linguagem, então, nada melhor do que a tessitura do texto, efeito do trabalho de elaboração de uma fantasia, para dar lugar ao sujeito que habita este mesmo inconsciente” (NAZAR, 2006, p. 159). Acreditamos que a escrita, a palavra, está além da comunicação entre sujeitos. Como afirma a psicanalista Tereza Nazar (2006), as palavras têm uma função nobre que é ser corpo, consistência aos pensamentos fugidos, tornando-os eternos nas palavras que ficam, quando a morte presentifica. O texto fala e é preciso saber escutar a partir dos furos de sentidos, pois é por meio deles que podemos encontrar o lugar do sujeito, autor do texto.

## REFERÊNCIAS

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. 1 ed. São Carlos: EduFSCar, 2009.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAULT, M. **O que é um autor? Ditos e escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LACAN, J. **Escritos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

NAZAR, T. **O escrito da escrita**. A escrita e os escritos: reflexões em análise de discurso e em psicanálise. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2006.



ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007. P. 74-75.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pucinelli Orlandi. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. **A língua Inatingível**: o discurso na história da lingüística. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010.

SOUZA, E.L.A. Totumcalmum. A condição de exílio da escrita. In BARTUCCI, G. (org) **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago Ed, 2001.